07

Experiencias de docentes con discapacidad en el sistema escolar: barreras, apoyos y estrategias para el ejercicio profesional

Experiences of Teachers with Disabilities in the School System: Barriers, Support, and Strategies for Professional Practice

Alejandro Espinoza Guzmán y Jorge Alejandro Becerra*

* Universidad Católica del Maule, Chile.

Artículo Original/Estudio empírico

Correspondencia: Alejandro Espinoza Guzmán. Correo: aespinoza@ucm.cl

Conflicto de Intereses: Los autores declaran no presentar conflicto de intereses.

Recibido: 02/08/2026 Aceptado: 05/10/2026 Publicado: 18/11/2026

DOI: *https://doi.org/10.54802/r.v6.n2.2024.193*

RESUMEN

Este estudio explora las percepciones y experiencias de docentes con discapacidad que se desempeñan en el sistema escolar de la ciudad de Curicó, Chile. Pese a los avances en materia de inclusión, persisten desafíos para el ejercicio profesional de docentes con discapacidad en el sistema escolar. El estudio se realizó mediante una metodología cualitativa y descriptiva con diseño fenomenológico. La investigación busca comprender las vivencias de estos docentes y examinar cómo sus trayectorias personales y profesionales, así como las barreras y apoyos presentes en el contexto escolar, se relacionan con su práctica educativa. Los participantes se eligieron por conveniencia y se recogieron datos mediante entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas. Las respuestas fueron analizadas cualitativamente mediante una categorización por temas. Los resultados muestran que los participantes perciben avances insuficientes en las políticas de inclusión a nivel nacional y, al mismo tiempo, valoran los apoyos y medidas implementados en sus respectivos establecimientos, particularmente aquellos asociados a la colaboración, la accesibilidad y el acompañamiento institucional. Asimismo, sus experiencias evidencian la relevancia que adquieren los apoyos institucionales y las estrategias de adaptación para el desarrollo de su ejercicio profesional.

Palabras clave: Discapacidad, docente, educación, inclusión, integración, percepción docente.

ABSTRACT

This study explores the perceptions and experiences of teachers with disabilities working in the school system in the city of Curicó, Chile. Despite advances in inclusion, challenges persist regarding the professional practice of teachers with disabilities within the school system. The study employed a qualitative, descriptive methodology and phenomenological design. The research seeks to understand these teachers' experiences and examine how their personal and professional trajectories, as well as the barriers and support mechanisms present in school contexts, relate to their educational practice. Participants were selected through convenience sampling, and data were collected through semi-structured interviews using open-ended questions. The responses were qualitatively analyzed through thematic categorization. The findings show that participants perceive progress in national inclusion policies as insufficient while simultaneously valuing the support and measures implemented within their respective schools, particularly those related to collaboration, accessibility, and institutional support. Furthermore, their experiences highlight the importance of institutional support and adaptation strategies for their professional practice.

Keywords: Disability, teachers, education, inclusion, integration, teacher perceptions.

CONTEXTO DE LA SITUACIÓN DEL PROBLEMA

En los establecimientos educativos, se ha ido dando mayor relevancia a la inclusión de profesores con discapacidad en el sistema escolar, en línea con los esfuerzos para lograr una mayor equidad e integración (INDH, 2021). A pesar de los avances en regular este tema, subsisten importantes barreras físicas y sociales que obstaculizan el ejercicio profesional.

Estas incluyen desde infraestructura escolar inadecuada hasta actitudes discriminatorias, exclusión en la toma de decisiones y falta de empatía de parte de colegas y estudiantes (Ramírez & Soto, 2020; San Martín Ulloa et al., 2020). Estas dificultades evidencian la distancia entre los discursos inclusivos y su aplicación efectiva en las escuelas.

Desde el enfoque de la discapacidad social de Oliver (1990), el problema no reside en las personas con discapacidad, sino en una sociedad que no está estructurada para considerar sus necesidades ni brindar soluciones. En este sentido, se necesitan ajustes razonables que posibiliten su participación plena en condiciones de igualdad.

Los estudios cualitativos, como el que se plantea a través de entrevistas semiestructuradas, facilitan una comprensión detallada de las experiencias vividas por estos profesores, proporcionando datos importantes para formular estrategias inclusivas. Muchos profesores con discapacidad se sienten marginados y sin voz en los espacios de toma de decisiones escolares, lo que afecta tanto su bienestar emocional como su capacidad de aportar al proceso educativo, como destacan García y Resino (2021).

De acuerdo a lo planteado anteriormente, se hace necesaria la implementación de prácticas que promuevan su participación, tales como la formación continua, el fortalecimiento de redes de apoyo y las campañas de sensibilización que posibiliten un entorno escolar más inclusivo y colaborativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La percepción de los docentes con discapacidad insertos en el sistema escolar ha ido cobrando cada vez más interés, pues, su vida profesional tiene sus propias dificultades que, en muchas ocasiones, pasan inadvertidas. De acuerdo con Shakespeare (2013), los profesores con discapacidad se ven confrontados a obstáculos que afectan de manera directa su bienestar y desempeño. Más que suponer una limitación, su presencia en las escuelas la observamos como una posibilidad para enriquecer la diversidad (Florian y Black-Hawkins, 2011). Ainscow (2020) destaca la relevancia de estudiar sus experiencias para promover cambios efectivos en el sistema educativo.

Desde una perspectiva teórica, Fraser (1997) plantea que la justicia social en educación debe garantizar tanto la redistribución de recursos como el reconocimiento de las diferencias. En esa misma línea, Oliver (1990) sostiene que la discapacidad es un constructo social, donde el problema radica en una sociedad que no elimina barreras. Crenshaw (1989), desde la interseccionalidad, aporta al entendimiento de cómo diversas formas de discriminación se superponen y profundizan las situaciones de exclusión.

Estudios como el de Moriña y Carballo (2018) evidencian que muchos docentes con discapacidad se enfrentan a la falta de apoyo institucional y a sentimientos de aislamiento. Esta situación también ha sido abordada por González-Rojas y Triana-Fierro (2018), quienes destacan la necesidad de lineamientos inclusivos claros.

Dos dimensiones clave en este contexto son la autoeficacia y el trabajo colaborativo. Bandura (1997) y Tschannen-Moran y Hoy (2001) destacan que una alta autoeficacia mejora la motivación y el bienestar docente. Klassen (2011) asocia esta confianza con un mayor compromiso profesional.

Paralelamente, Hargreaves (2000) subraya la necesidad de la colaboración como base de una cultura escolar inclusiva. Esto se alinea con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que promueve tanto expectativas altas para todos los estudiantes como comunidades profesionales activas, (Dominio A del MBE, específicamente en el Foco 2 y Dominio D del MBE). El estudio de Duk et al. (2021) demuestra que programas de formación en inclusión no solo elevan la competencia profesional, sino que generan entornos laborales más solidarios, donde todos los docentes pueden participar plenamente en el proceso educativo.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

1. Antecedentes

La inclusión educativa es un principio clave que busca asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar sus capacidades. En este marco, la presencia de docentes con discapacidad no solo aporta diversidad al cuerpo docente, sino que también actúa como un referente positivo para los estudiantes y promueve una cultura de respeto y aceptación (Cruz Vadillo, 2019). Sin embargo, su real inclusión puede enfrentarse con barreras tales como prejuicios sociales, carencias de infraestructuras y una legislación poco adaptada. El objetivo de esta investigación es comprender las percepciones y experiencias de docentes con discapacidad que ejercen en establecimientos escolares de la ciudad de Curicó, considerando las barreras, apoyos y estrategias que configuran su ejercicio profesional.

Su importancia se centra en poner de relieve obstáculos y facilitadores, a fin de sugerir prácticas inclusivas que se beneficien no solo a estos profesores, sino al entorno educativo en su conjunto. El estudio se apoyará en teorías clave, conceptos fundamentales y un estado de la cuestión sobre la inclusión y la discapacidad.

No obstante, su inclusión efectiva puede verse obstaculizada por prejuicios sociales, deficiencias en infraestructura y normativas poco adaptadas. Esta investigación se enfoca en analizar cómo se percibe a los profesores con discapacidad en el sistema escolar y cuáles son los principales desafíos que enfrentan. Su relevancia radica en visibilizar barreras y facilitadores, con el fin de proponer prácticas inclusivas que beneficien no solo a estos docentes, sino al entorno educativo en su conjunto. El estudio se sustentará en teorías clave, conceptos fundamentales y un análisis del estado del arte en inclusión y discapacidad.

El informe "El rol del Educador Diferencial en Chile y sus transformaciones" de Rivera Pavez y Martich Águila (2018) analiza cómo ha cambiado el papel del Educador Diferencial en Chile desde 1900 hasta 2017. Muestra cómo las reformas educativas han atendido las necesidades de inclusión. Las autoras señalan que, aunque se han logrado avances importantes, todavía hay grandes desafíos, como la falta de recursos adecuados en los lugares. Además, destacan que la presencia de docentes con discapacidad en las aulas no solo mejora la enseñanza, sino que también ayuda a que la comunidad escolar entienda mejor la diversidad y la inclusión. En este contexto, sugieren mejorar la formación inicial y continua de los educadores especiales, aumentar la inversión en recursos y fomentar una cultura educativa que aprecie la diversidad. Para añadir a esta perspectiva, el diagnóstico de la Universidad de la Diversidad (UDD, 2024) señala las diferencias entre las políticas inclusivas y cómo se llevan a cabo realmente en las escuelas. El informe propone crear programas de desarrollo profesional y mejorar la infraestructura para lograr una educación realmente inclusiva.

2. La inclusión en la educación y el rol de los docentes con discapacidad

La inclusión, ya sea en la escuela o en otros lugares, se centra en que todos puedan participar y sentirse parte del grupo. La educación inclusiva, según Ainscow (2020), es un método de enseñanza

que intenta atender a todos los estudiantes, sin importar sus características personales, sociales o culturales, incluyendo a aquellos con discapacidades. Este enfoque fomenta la participación completa y activa de todos. Este concepto no solo se refiere a tener acceso a la educación, sino también a la participación activa y el éxito académico de todos los estudiantes. Entonces, una inclusión educativa significa ser capaz de eliminar las barreras que impiden el acceso y la participación para promover así una educación más justa para todos. Estos docentes juegan un papel importante en la promoción de la inclusión educativa. Sánchez-Teruel & Robles-Bello (2013) destacan que la presencia de profesores con limitaciones en las escuelas puede desafiar estereotipos y prejuicios, demostrando que sus limitaciones no es un impedimento para la competencia profesional. Su investigación sobre la inclusión de profesores con discapacidad destaca la importancia de las actitudes y percepciones de los compañeros y los estudiantes. También destacan que es muy importante que las instituciones educativas promuevan una cultura de inclusión y ayuda entre todos.

3. El enfoque social de la discapacidad: barreras y facilitadores en el contexto escolar.

La inclusión de profesores con discapacidad en las aulas no solo enriquece la diversidad del personal docente, sino que también sirve como un ejemplo motivador para los estudiantes, demostrando que se pueden superar obstáculos con ayuda y esfuerzo. Según Cruz Vadillo (2019), su integración mejora una cultura de respeto y aceptación. Desde la perspectiva social de la discapacidad, se considera que las limitaciones no están en las personas, sino en las barreras que hay en su entorno. En las escuelas, estas barreras pueden ser reglas, problemas administrativos, métodos de enseñanza, obstáculos físicos o actitudes, lo que hace más difícil lograr una inclusión real (San Martín Ulloa, 2020). Barbosa-Vioto y Vitaliano (2013) destacan la importancia de cambiar el currículo de los docentes. Proponen que se incluya más trabajo en conjunto entre

diferentes disciplinas y que se ofrezcan experiencias prácticas en situaciones reales. Destacan que es importante sensibilizar a la comunidad escolar para crear un ambiente de trabajo donde se colabore y se respete a todos. Siguiendo esta idea, Sánchez Díaz y Morgado Camacho (2021) encuentran obstáculos estructurales y de actitud que impactan a los docentes con discapacidad, pero también señalan aspectos que ayudan, como la formación continua y las redes de apoyo profesional. Martínez y Parra (2017) afirman que usar tecnologías digitales puede mejorar la accesibilidad y la calidad del aprendizaje. Esto apoya métodos más inclusivos y colaborativos que ayudan a los docentes con discapacidad a tener un papel activo en el aula.

4. Identidad profesional y experiencias docentes.

La identidad profesional de un docente es un proceso en constante cambio que se desarrolla y evoluciona a lo largo de su carrera. Vanegas Ortega y Fuentealba Jara (2019) dicen que esta identidad se forma a través de reflexiones sobre situaciones desafiantes, y esto incluye reconocer, identificar y adoptar el rol de docente. Tajfel (1981) define la identificación como reconocer un rol específico, mientras que Vygotsky (1978) dice que la identización es más profunda, ya que implica hacer el rol parte de uno mismo. Erikson (1959) concluye que la identidad es la completa integración de estos elementos en el sentido del yo. La reflexión crítica y la práctica en situaciones reales son fundamentales para conectar teoría y acción en la formación de profesores. Day (2006) destaca que el trabajo en equipo y las comunidades de aprendizaje refuerzan la identidad profesional de manera colectiva. La autoeficacia también es muy importante. Tschannen-Moran y Hoy (2001) dicen que creer en la propia capacidad afecta cómo se enfrentan los retos en la enseñanza y el compromiso con la educación. Según Mañas Olmo, Cortés González y González Alba (2022), los docentes con discapacidad enfrentan experiencias como la segregación y el trato institucional que afectan su identidad profesional. Esto a menudo los lleva a verse a sí mismos

considerando tanto sus habilidades como sus limitaciones. Cruz Vadillo (2019) añade que las relaciones y prácticas educativas son clave para cómo los maestros se ven a sí mismos y se ubican en el ambiente escolar. Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme (2016) destacan que la identidad de los docentes se forma no solo a través de la pedagogía, sino también a partir de aspectos históricos, sociales y territoriales, lo que crea una identidad fuerte y contextualizada.

5. Políticas y normativas sobre inclusión laboral en el ámbito educativo

Las políticas de inclusión escolar son clave para asegurar una educación justa y disponible para todos. Arnaiz (2003) señala que estas políticas son importantes para facilitar la integración de estudiantes y profesores con discapacidad. En Chile, la Ley 20.422, que se aprobó en 2010, crea un marco legal para garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión social, fomentando la participación completa en la educación y el trabajo. Juyumaya y Demicheli (2022) destacan que esta ley no solo requiere cambiar los entornos escolares, sino que también promueve la capacitación del personal docente y administrativo en temas de inclusión. Sin embargo, Aliaga, Barrales, Jara y Olivares (2021) señalan que su implementación enfrenta problemas como la falta de recursos y algo de resistencia en las instituciones. Para que la inclusión funcione bien, es importante aumentar el compromiso de las instituciones y asegurar una capacitación continua que fomente entornos respetuosos y accesibles para todos en el sistema educativo.

6. El valor de la diversidad en la educación.

La diversidad en la educación es un valor importante que mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje, y ayuda al desarrollo completo de todos los estudiantes. León Guerrero (2012) dice que la educación inclusiva no debe considerar las diferencias como problemas, sino como oportunidades para mejorar el aprendizaje en un ambiente justo. Esta visión significa no solo

ajustar el currículo y las enseñanzas, sino también fomentar un ambiente escolar que respete y valore las diferencias entre las personas. La inclusión educativa necesita que haya una buena colaboración entre instituciones y organizaciones del sistema educativo. Aguilar Bobadilla (2013) también señala que la educación intercultural y el cuidado de la diversidad son importantes para crear una sociedad más justa. La autora dice que la educación debe cambiar y promover la inclusión y el respeto por las diferencias culturales, sociales y personales. De esta manera, todos, incluso los maestros, pueden participar completamente en el proceso educativo.

METODOLOGÍA

1. Enfoque de la investigación

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, pues busca comprender en profundidad las percepciones y experiencias de los docentes con discapacidad en el ámbito educativo. El enfoque cualitativo es ideal para estudios que buscan entender fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes.

2. Tipo de estudio:

El estudio de esta investigación fue de tipo fenomenológico, Creswell (2013), debido a que este permite obtener experiencias subjetivas y cómo interpreta cada uno la realidad en la que vive. La elección del diseño fenomenológico se fundamenta en el interés por aproximarse a la experiencia vivida de los participantes y a los significados que atribuyen a su ejercicio profesional como docentes con discapacidad. En consecuencia, el foco no está en medir la frecuencia de determinadas barreras o apoyos, sino en comprender cómo estos son experimentados e interpretados en su trayectoria laboral.

3. Participantes

La selección consideró docentes en ejercicio en establecimientos escolares de Curicó que presentaran una discapacidad y que aceptaran voluntariamente participar. Los tres casos presentan condiciones diferentes —neuromotora, visual y visual-sensorial— y trayectorias profesionales distintas, lo que permitió recoger experiencias diversas dentro del fenómeno estudiado. Para resguardar el anonimato, se identificaron como Sujeto N.º 1, Sujeto N.º 2 y Sujeto N.º 3.

4. Técnicas de recolección de datos

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada. Esta, estuvo compuesta por siete preguntas abiertas orientadas a explorar desafíos y barreras, estrategias y recursos utilizados en la práctica pedagógica, percepción de las políticas de inclusión, apoyos institucionales, mejoras requeridas y experiencias vinculadas con el ejercicio docente. Las entrevistas entregaron información detallada y con diversos matices sobre la identidad profesional y la inclusión en el trabajo. Kvale (2007) dice que las entrevistas semiestructuradas son útiles para entender mejor las experiencias de las personas. Por su parte, Seidman (2013) resalta que las entrevistas son importantes en la investigación cualitativa para recoger las historias personales y el contexto de los participantes.

5. Procedimiento

Las entrevistas se realizaron en un entorno cómodo y privado para los participantes. Cada entrevista tuvo 7 preguntas de respuestas abiertas. Duraron aproximadamente 40 minutos y se llevaron a cabo en un horario conveniente para los participantes. Las respuestas de los profesores se grabaron para asegurar una recolección de datos más precisa. Las grabaciones permitieron recuperar de manera fiel los testimonios para su posterior revisión y organización. Una vez realizadas las entrevistas, las respuestas fueron examinadas de manera sistemática con el propósito de identificar recurrencias, diferencias y sentidos compartidos entre los participantes.

6. Análisis de datos

El análisis se desarrolló mediante una lectura reiterada de los testimonios, seguida de la identificación inicial de unidades de significado y su agrupación según recurrencias temáticas. Posteriormente, estas agrupaciones fueron revisadas y organizadas en los tres ejes que estructuran los resultados: desafíos y barreras; estrategias; y políticas, mejoras y experiencias. Este procedimiento se utilizó como una aplicación del análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), procurando conservar la cercanía con las expresiones de los participantes.

7. Categorías

Las categorías en las cuales se dividieron las respuestas de las entrevistas fueron: Desafíos y Barreras, Estrategias; y Políticas, Mejoras y Experiencias. Estas categorías surgen a partir de la triangulación de los datos arrojados tras las entrevistas. Estas fueron las categorías más representativas declaradas por los informantes, dado que la investigación utilizó una única técnica de producción de información —entrevistas semiestructuradas—, el procedimiento corresponde a una organización y contraste temático de los testimonios y no a una triangulación metodológica en sentido estricto. Las categorías fueron definidas a partir de los contenidos recurrentes de las entrevistas y de su relación con los propósitos del estudio.

8. Consideraciones éticas

Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes antes de las entrevistas. Se garantizó la confidencialidad y anonimato de los datos recolectados. Asimismo, la participación fue voluntaria y los testimonios se utilizaron exclusivamente con fines investigativos. La identificación de los participantes fue reemplazada por códigos, evitando incorporar antecedentes que permitieran reconocerlos o identificar sus establecimientos.

RESULTADOS

Al realizar un análisis de los datos obtenidos durante la ejecución de la entrevista semiestructurada, se observaron diversos patrones en cuanto a las respuestas de los sujetos que revelaron información importante para el tema de estudio. Para robustecer la trazabilidad del análisis, se analizan los testimonios a partir de unidades de significado que aparecen con frecuencia y que posibilitan identificar obstáculos actitudinales y de accesibilidad, dependencia y continuidad del apoyo, tácticas para adaptarse pedagógicamente y vivencias de soporte institucional. Estas unidades se incorporan en los tres ejes de resultados, lo que facilita el tránsito de la descripción individual de los casos a la detección de significados comunes entre los participantes.

DESAFÍOS Y BARRERAS[1]

Sujeto n°1 Neuromotora	-La sociedad educativa debe aceptarte como eres. -Tienes más capacidades que discapacidades.
Sujeto n°2 Visual	-Necesidad de un asistente para rellenar documentos dentro y fuera del aula. -El no tener a alguien para reemplazar a mi asistente, en caso de ausencia.
Sujeto n°3 Visual-Sensorial	-La necesidad de alguien que me asista para poder transcribir documentos. -No poder distinguir el lenguaje corporal de mis colegas y alumnos.

Elaboración propia

Dentro de la tabla 1, sujeto n°1 menciona que *"El primer desafío, quizás el más importante, es el que la sociedad educativa completa te acepte como profesor".* Esto explica que el docente más

[1] ¿Cuáles son los desafíos y barreras que usted, como docente con discapacidad, ha enfrentado en el ámbito escolar?

allá de sentirse desvalorizado por su discapacidad, siente que el ambiente educativo lo menosprecia por ser alguien discapacitado, que sus capacidades no son aptas para ejercer. Esto lo complementa diciendo que *"es muy complicado para alumnos, colegas y comunidad en general que quizás ellos entiendan y comprendan, que más allá de tu discapacidad, tienes capacidades que son inherentes a tu trabajo".* Luego el sujeto n°2 explica que *"necesito de ciertas asistencias para realizar las clases, para poder realizar una actividad dentro de la clase",* se entiende de modo que el docente es capaz de hacer clases, pero con la ayuda de otra persona, que en este caso sería su asistente, además de agregar que "*ausencia para poder reemplazar a las asistentes de aula que me prestan apoyo en el establecimiento*" destacando su dependencia a su asistente y siendo complicada poder sustituirla. Al final, el sujeto n°3, argumenta que "*la documentación que me insiste el ministerio viene digitalizada y no muchas veces viene en formato Word, entonces tengo que solicitar a alguien que muchas veces me pueda ayudar al transcribir"* que al igual que el sujeto n°2, este solicita la ayuda de un tercero para trabajar, además de no poder leer el lenguaje paraverbal de sus colegas, debido a que según palabras de este "*En el ámbito laboral-social, la barrera es poder distinguir si mis colegas están haciendo un gesto como mueca*" esto puede implicar que ha tenido ciertos malentendidos a la hora de interactuar durante el ámbito escolar. Ahora lo que se puede concluir de esto es, que los docentes, con los sujetos 2 y 3 han requerido más del apoyo de terceros, pues, estos llevan apenas 4 años aprox. ejerciendo dentro del cargo de docente, en comparación al n°1, quién ya lleva 19 años dentro en su ambiente laboral. En conjunto, estos testimonios permiten advertir que las barreras experimentadas no se restringen a la condición individual de cada docente. También se relacionan con las condiciones de accesibilidad, la disponibilidad y continuidad de los apoyos y las formas de interacción presentes en el contexto escolar. Aunque las necesidades varían según cada participante, los relatos convergen en la importancia que adquiere el entorno para

facilitar o dificultar el ejercicio profesional. Los testimonios indican, en términos transversales, que la condición de discapacidad no es la única razón que explica las barreras. La manera en que impacta en la práctica profesional está determinada por las condiciones del entorno: accesibilidad de los recursos, existencia de apoyos humanos y métodos de interacción con la comunidad escolar. Por lo tanto, una necesidad idéntica puede transformarse en un obstáculo que tiene más o menos importancia dependiendo de la respuesta institucional disponible.

TABLA N°2

ESTRATEGIAS [2]

Sujeto n°1 Neuromotora	-Utilización de Power Point, videos, demos musicales. (TICs) -Ejemplos prácticos para facilitar el aprendizaje.
Sujeto n°2 Visual	-Utilización de Power point, recursos musicales. (TICs) -Asistentes para realizar clases.
Sujeto n°3 Visual-Sensorial	- Trabajar la regulación propia de los niños dentro del aula.

Elaboración propia

En la tabla n°2, el sujeto n°1 menciona *"yo soy mucho de hacer esquemas, de hacer dibujos, de entregar guías, indicativas o informativas, también de mostrar muchos videos"*. Esto lo complementa añadiendo que "*podemos utilizar la tecnología en favor de mostrar grabaciones de*

[2] ¿Cuáles son las estrategias y recursos relacionados a su condición que usted utiliza en su práctica pedagógica?

ejemplos, hacer grabaciones de ejemplos, mostrar demos que yo mismo he hecho como locutor", haciendo mención a la utilización de TICs la cual ha sido para los docentes, con o sin discapacidad, un gran facilitador a la hora de enseñar.

El sujeto n°2 también ha utilizado TICs a raíz de que comenta explícitamente que "*lo que utilizo principalmente son presentaciones de Power Point o recursos visuales como videos, con los cuales yo puedo ir trabajando con las TICs*, pero esto lo complementa con la ayuda de un asistente debido a que señala *"el apoyo también de asistentes de aula que tengo asignadas aquí en el establecimiento, ya que así yo me enfoco utilizando las estrategias dentro de la clase, yo me enfoco en la realización de la clase, de explicar la materia que se está viendo, (...) ella, principalmente ver el tema de la conducta dentro de la sala, las dudas que están presentando los estudiantes,"*, al tener una discapacidad visual, el sujeto n°2 argumenta que necesita de un asistente para el tema de la conducta dentro de la sala mientras este se concentra en impartir los temas de las clases.

Por último, el sujeto n°3, expone que "*cuando uno hace clases, tiende a hacer la toma de turnos a mano alzada, en mi caso, no puedo hacerlo con mano alzada porque no voy a distinguir al niño que se sienta al fondo de la clase, entonces tiendo a pedirle a los estudiantes que ellos mismos se autorregulen"* detalla explícitamente que necesita que ellos mismos se autorregulen, que estos sepan cuando necesitan estar en silencio para que la clase fluya sin problemas, luego expone "*los mismos niños me dicen: "Profesora, tengo una duda acá", y yo le digo: "Es que ese acá, a mí no me sirve, trata de explicarme más. En qué parte vas del ejercicio, si necesitas algún color en especial, pero ese acá es muy amplio"* esto ayuda no solo al docente con discapacidad, sino que también al propio estudiante, en razón de que, de esta manera él es consciente de las dificultades y lo que necesita para solucionarlo. Lo que podemos rescatar de esto es que los sujetos 1 y 2 destacan la utilidad de las herramientas TIC y como estas les han facilitado su experiencia docente, aunque

el n°2 lo complementa con la ayuda asistida, mientras que el n°3 promueve más la autonomía del estudiante y consciencia dentro del aula. Más que estrategias aisladas, los relatos muestran procesos de adaptación de la práctica pedagógica a las condiciones particulares de cada docente. Las tecnologías, los apoyos humanos y la reorganización de las interacciones en el aula aparecen como recursos que permiten sostener la participación docente y, al mismo tiempo, ajustar las dinámicas de enseñanza. Este eje posibilita el descubrimiento de un segundo hallazgo: las tácticas empleadas no son simplemente mecanismos compensatorios ante la discapacidad, sino que son procesos de ajuste en la práctica educativa. Los participantes pueden mantener su autonomía profesional y responder a las exigencias educativas desde sus propias condiciones de trabajo gracias al uso de tecnologías, la asistencia humana y la reorganización de las interacciones en el aula.

TABLA N°3

POLITICAS, MEJORAS & EXPERIENCIAS[3]

POLITICAS, MEJORAS & EXPERIENCIAS[4]

Sujeto n°1 Neuromotora	-Avance lento en 19 años de experiencias. -La evaluación docente es "injusta" con los docentes con discapacidad.	El establecimiento me adaptó lugares y me asistió con mis dificultades.	-Recuperar el antiguo ascensor. -Más salas en el primer piso.	Un estudiante de primer año que se sentía emocionalmente mal por su discapacidad, se apoyó en mí.	Si tiene las ganas de hacerlo que lo haga -Tener una fortaleza mental para superar sus propias barreras.
Sujeto n°2 Visual	Durante 4 años de experiencia, ha avanzado, pero tiene falencias.	El establecimiento me asignó un asistente para ayudarme.	-Adaptar el área del establecimiento, colocar rampas, baños más accesibles y	El apoyo que me brindan todos los participantes de mi establecimiento.	Que se atrevan a hacerlo, aunque no será fácil.

[3] ¿Cuál es su percepción de las políticas educativas de inclusión laboral a personas con discapacidad?
¿La institución en la que usted se encuentra ejerciendo actualmente tiene políticas de inclusión?
¿Qué cambios o mejoras cree usted que podrían implementarse en la escuela para facilitar un entorno más inclusivo para los profesores y alumnos con discapacidad?
¿Puede compartir alguna experiencia inclusiva que haya tenido en su carrera docente relacionada con su discapacidad?
¿Qué recomendaciones daría a otras personas con discapacidad que están considerando una carrera en la educación?

[4] ¿Cuál es su percepción de las políticas educativas de inclusión laboral a personas con discapacidad?
¿La institución en la que usted se encuentra ejerciendo actualmente tiene políticas de inclusión?
¿Qué cambios o mejoras cree usted que podrían implementarse en la escuela para facilitar un entorno más inclusivo para los profesores y alumnos con discapacidad?
¿Puede compartir alguna experiencia inclusiva que haya tenido en su carrera docente relacionada con su discapacidad?
¿Qué recomendaciones daría a otras personas con discapacidad que están considerando una carrera en la educación?

			llaves monomando.		Ser un agente de cambio.
Sujeto n°3 Visual-Sensorial	Avance lento, mucha teoría poca práctica.	El equipo P.I.E. me apoya. Los estudiantes me ayudan desplazarme.	-Baldosas podotáctiles, -Tablero de anticipación para niños T.E.A. -Un lector de pantalla	-Niños de 7mo sorprendidos al ver mi versión braille de el principito, pues tenía más hojas que el de ellos.	-Que lo haga, aunque haya veces en las que solo quieras llegar a tu casa a llorar.

Elaboración propia

En relación con la evolución de las políticas inclusivas, el sujeto n°1 comenta que "*la experiencia son 19 años, y en esos 19 años ha habido una progresión bastante lenta"*, destacando además que *"la evaluación docente en ningún momento ni siquiera sospecha que un profesor en situación de discapacidad pueda evaluar"*, lo que refleja una sensación de invisibilización institucional. Recuerda también que *"14 años atrás, yo considero que la evaluación fue un tanto injusta, en términos de que se me evaluó por cosas que no estaban consideradas*". Por su parte, el sujeto n°2 reconoce avances en las últimas décadas, pero señala que *"aun así sigue teniendo falencias"* y enfatiza que *"no hay una ley que diga que yo puedo tener asignada una asistente de aula, no está escrito por ley"*, haciendo ver que el apoyo recibido es más una decisión del establecimiento que un derecho garantizado. El sujeto n°3 refuerza esta visión crítica, diciendo que *"se ve que vamos avanzando lento, tú dices muchas cosas en un escrito, pero al momento de*

ponerlo en práctica en el día a día, ese papel no alcanza ni la mitad", expresando la distancia entre la normativa y su aplicación real. En cuanto a las políticas internas, los tres participantes reconocen haber recibido apoyo significativo dentro de sus respectivos establecimientos. El sujeto n°1 menciona que *"el liceo, afortunadamente, me adaptó lugares, me adaptó condiciones de movilidad"*, y valora especialmente el acompañamiento del equipo de convivencia escolar. Aunque afirma que no se ha sentido limitado por su discapacidad, reconoce *que "ahora el liceo me facilita bastante la tarea en varios aspectos"*. El sujeto n°2 destaca que *"me asignaron una asistente que me puede ayudar con los ámbitos que, claramente, yo no puedo desarrollar"*, subrayando nuevamente la falta de respaldo legal para este tipo de apoyo. El sujeto n°3 también resalta el respaldo del equipo P.I.E., afirmando que *"es un equipo bien respetuoso, ellos mismo me apoyan"*, y valora la disposición de los estudiantes a brindarle ayuda, como cuando le dicen: "*Profesora, ¿la ayudo a cruzar cancha?"*.

Frente a las adaptaciones necesarias, los docentes exponen limitaciones estructurales aún no resueltas. El sujeto n°1 pone el foco en los futuros estudiantes con discapacidad, sugiriendo que *"el liceo reciba apoyo para volver a recuperar el ascensor, para establecer más salas en 1er piso"*. El sujeto n°2 propone medidas como *"rampas de acceso a las salas"*, *"baños que sean más amplios"*, *"sillas de ruedas"* y *"llaves con monomando"*. El sujeto n°3, con baja visión, solicita *"baldosas podotáctiles"* y *"tableros de anticipación"* para apoyar a estudiantes con TEA. A pesar de reconocer ciertas mejoras, los tres coinciden en que las condiciones aún no son las adecuadas, y que estas adaptaciones deberían estar garantizadas por políticas nacionales. La dimensión emocional y la empatía también emergen como aspectos centrales. El sujeto n°1 relata una experiencia significativa con un estudiante con discapacidad: *"nos sentamos los dos a llorar, y me dice 'no, pero es que nadie me entiende' y le digo yo '¡Mírame! Estoy en la misma que tú…'"*,

resaltando un vínculo profundo basado en la comprensión mutua. El sujeto n°2 recalca el valor de su asistente, pero también aprecia *que "ya sea la directora, como un profesor me ayuda a leer estos documentos para poder responder"*, revelando una comunidad escolar colaborativa. El sujeto n°3 comparte cómo los estudiantes se interesaron por su versión braille de *El principito*, al notar que *"era mucho más ancho y más grueso"* que la edición regular, lo que generó curiosidad y aprecio por su experiencia. En la dimensión vocacional, los tres docentes ofrecen recomendaciones a quienes deseen estudiar pedagogía siendo personas con discapacidad. El sujeto n°1 anima a que *"lo hagan, aunque les cueste"*, y resalta la importancia de "mantener una fortaleza mental acorde…". El sujeto n°2 añade que *"primero que se atrevan"*, argumentando *que "podemos ser un agente de cambio muy importante para lo que es la sociedad actual"*. El sujeto n°3, con una visión realista, reconoce que *"vas a llegar llorando a veces"*, pero reafirma *que "si es algo que a ti te llena, algún cambio vamos a tener que lograr".* Estas palabras revelan tanto los desafíos emocionales como el profundo compromiso con la transformación social y educativa. En síntesis, el estudio evidencia que, aunque ha habido avances en materia de inclusión, los docentes con discapacidad continúan enfrentando barreras estructurales y normativas. Sin embargo, el apoyo de las comunidades escolares, junto con la motivación personal y la autoeficacia, les permite desempeñarse profesionalmente con compromiso y resiliencia. La experiencia de estos docentes no solo enriquece el sistema educativo, sino que también desafía las estructuras existentes y propone nuevos caminos hacia una educación verdaderamente inclusiva. Un aspecto transversal de estos relatos es la tensión entre la existencia de políticas generales de inclusión y las condiciones concretas en que estas se materializan en los establecimientos. Los participantes valoran los apoyos recibidos en sus comunidades escolares, pero simultáneamente identifican necesidades de accesibilidad y apoyos que, desde su percepción, no siempre se encuentran garantizados de manera

sistemática. En general, se produce una tensión entre el nivel institucional y el normativo. Aunque los participantes sienten que las políticas generales no progresan rápidamente o no aseguran ciertos apoyos, consideran favorables las respuestas que sus instituciones han desarrollado. Esta contraposición es un descubrimiento clave de la investigación: en gran medida, la experiencia de inclusión laboral se construye a partir de relaciones colaborativas, apoyos situacionales y adecuaciones específicas que se llevan a cabo en cada comunidad escolar.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación muestran que tener docentes con discapacidad en las escuelas no solo desafía ideas preconcebidas, sino que también mejora el ambiente educativo. Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) indican que estos profesores pueden desmentir estereotipos al mostrar que la discapacidad no impide la capacidad profesional. Esta afirmación se prueba en la tabla de "Desafíos y barreras", donde el sujeto n°1 destaca que su mayor dificultad es la percepción social, más que su condición. También señala que tiene habilidades naturales para su trabajo. San Martín-Ulloa (2020) resalta que el trabajo en equipo es clave para alcanzar una inclusión auténtica. El sujeto n°2 lo muestra al decir que, aunque necesita ayuda con tareas administrativas por su discapacidad, recibe apoyo de sus compañeros y de la comunidad educativa. Sin embargo, también muestra la fragilidad del sistema, porque la falta de su asistente puede hacer más difícil su trabajo de enseñanza. Mañas Olmo, Cortés González y González Alba (2022) añaden a esta idea, diciendo que las experiencias en las escuelas, ya sean, de apoyo o de exclusión, afectan mucho la identidad profesional de los maestros con discapacidad. El sujeto n°3 comenta sobre problemas relacionados con su baja visión, como necesitar ayuda para leer documentos y las dificultades para comunicarse con sus compañeros. También señala que no todas las barreras son físicas. En la tabla "Estrategias", los docentes resaltan el uso de TICs como facilitadoras de su labor. Martínez y Parra (2017)

recalcan que las tecnologías no solo mejoran el acceso a la información, sino que fomentan un aprendizaje más colaborativo. Este punto se ve reflejado en el testimonio del sujeto n°2, quien valora tanto las TICs como el apoyo de su asistente para manejar la conducta en el aula. Los testimonios sugieren que la presencia y experiencia de docentes con discapacidad puede contribuir a cuestionar estereotipos y favorecer procesos de sensibilización frente a la diversidad en sus comunidades escolares. Este posible aporte se comprende desde las experiencias relatadas por los participantes y no como un efecto generalizable o medido directamente por el estudio. Bandura (1997) destaca que la autoeficacia es fundamental para superar obstáculos. Esto se ve en la estrategia del sujeto n°3, quien impulsa la autorregulación en los estudiantes, apoyando su independencia a pesar de su limitación visual. Sobre las políticas educativas, todos los participantes ven que ha habido avances, pero también están de acuerdo en que aún hay importantes falencias que atender. El sujeto n°1 menciona que las evaluaciones de los docentes no toman en cuenta sus características especiales. Por otro lado, el sujeto n°2 indica que no hay reglas que aseguren apoyo especializado. Aliaga, Barrales, Jara y Olivares (2021) destacan que, aunque existe un marco legal como la Ley 20.422, su correcta implementación todavía enfrenta grandes dificultades en su estructura y recursos. Las experiencias que se comparten en la parte emocional del estudio muestran un fuerte apoyo. Guerrero (2012) dice que la educación inclusiva ve las diferencias como oportunidades. Esto se puede ver en lo que relata el sujeto n°1 sobre su relación con un estudiante con discapacidad. Los sujetos n°2 y n°3 también mencionan el apoyo de compañeros y alumnos, lo que muestra un ambiente de empatía activa. Finalmente, en cuanto a motivaciones personales, todos los docentes encuestados alientan a futuras generaciones a estudiar pedagogía, incluso con discapacidad. Resaltan la importancia de la resiliencia, la motivación personal y la posibilidad de convertirse en agentes de cambio, reafirmando lo que Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme (2016)

plantean sobre la influencia del contexto en la construcción de una identidad docente más sólida, consciente y comprometida. En este sentido, el principal aporte de los resultados radica en mostrar que la inclusión laboral docente no depende exclusivamente de disposiciones normativas ni de características individuales, sino de la interacción entre accesibilidad, apoyos institucionales, relaciones profesionales y capacidad de adaptación de la práctica. Esta lectura resulta coherente con el enfoque social de la discapacidad desarrollado en el marco teórico. Una interpretación crítica de estos resultados sostiene que la inclusión de profesores con discapacidad en el ámbito laboral no puede entenderse solamente a partir de las cualidades individuales ni por la mera existencia formal de políticas inclusivas. Los relatos muestran que la práctica profesional se desarrolla a partir de la interacción entre barreras ambientales, accesibilidad, asistencia institucional y capacidad para adaptarse. Esta interpretación es consistente con el modelo social de discapacidad propuesto por Oliver en 1990, ya que desplaza el enfoque desde las limitaciones individuales hacia las condiciones sociales e institucionales, que pueden favorecer o limitar la participación laboral.

Un hallazgo particularmente significativo es que se da una valoración crítica de las políticas nacionales y, al mismo tiempo, un aprecio positivo por los beneficios brindados por los establecimientos. Esta aparente contradicción muestra que las respuestas a nivel local pueden ayudar a mitigar parcialmente las deficiencias o vacíos observados en los mecanismos generales de inclusión. No obstante, también muestra una vulnerabilidad: si la continuidad del ejercicio profesional depende de decisiones específicas de la institución o de la disponibilidad de ciertas personas, los apoyos pueden no ser condiciones estables ni garantizadas para todos.

Además, las estrategias descritas enriquecen el entendimiento de la adaptación profesional. No solo son recursos para superar dificultades, sino también medios a través de los cuales los maestros reestructuran su práctica y mantienen su participación profesional las TIC, la ayuda de terceros y

la reorganización de las dinámicas del aula. En esta línea, los resultados dialogan con Martínez y Parra (2017), pero añaden que la accesibilidad tecnológica cobra significado cuando se combina con el apoyo humano y las condiciones de la organización.

Finalmente, los testimonios indican que la vivencia de los profesores con discapacidad puede ayudar a poner en duda estereotipos y promover procesos de sensibilización en las comunidades educativas. Sin embargo, por la naturaleza fenomenológica de la investigación y el número de participantes, este elemento debe ser entendido como un significado que se encuentra en sus experiencias y no como un efecto que puede generalizarse. Por lo tanto, el estudio contribuye al mostrar la manera en que la inclusión laboral de los docentes se desarrolla todos los días en la interacción entre políticas, condiciones institucionales, relaciones profesionales y tácticas individuales de adaptación.

CONCLUSIÓN

Se descubrieron hallazgos en esta investigación sobre la percepción de los docentes con discapacidad que ejercen en escuelas de la ciudad de Curicó. Inicialmente, se identificó que los docentes perciben que las políticas generales de inclusión del país no han evolucionado lo suficiente a las expectativas que se esperaban ellos. Esto se observa en sus testimonios, puesto que uno de ellos mencionaba que la evaluación docente no tomó en cuenta sus limitaciones físicas, lo que afectó de manera negativa en el resultado de esta.

Luego, a modo de contraste, se destaca que los docentes aprecian que sus respectivos establecimientos les brindan todo el apoyo necesario para poder ejercer su labor educativa de manera más eficiente. Ya que, uno de estos testimonios expresa que, a pesar de no existir una ley que requiera que un docente con discapacidad visual debe tener asistencia de terceros, su escuela

le brinda una asistente, además, de que el personal escolar (profesores, directores, secretaría) siempre están dispuestos a ayudarle. Después, que los docentes con discapacidad han sido de invaluable apoyo para algunos de los estudiantes del establecimiento con discapacidades, al contribuir a mejorar su autoestima y ayudarlos a continuar avanzando en su desarrollo personal y académico. Al igual que, despierta la curiosidad de aprender sobre inclusión desde pequeños. Finalmente, los docentes con discapacidad animan otros de su misma condición a que se atrevan a estudiar una carrera en la educación, demostrando que, a pesar de todos los contras que pueden tener, tuvieron y tendrán, vale el esfuerzo, ya que, según sus palabras, podrán ser verdaderos agentes de cambio. A partir de los testimonios analizados, se concluye que los participantes perciben avances en materia de inclusión, aunque identifican una distancia entre las disposiciones generales y su aplicación cotidiana. En contraste, valoran especialmente los apoyos proporcionados por sus establecimientos, tales como adaptaciones de espacios, asistencia de terceros y colaboración de distintos integrantes de la comunidad escolar. Asimismo, sus experiencias muestran que el ejercicio profesional se construye mediante estrategias de adaptación, uso de recursos tecnológicos y relaciones de colaboración. Los relatos también dan cuenta de experiencias significativas de identificación y apoyo con estudiantes; sin embargo, los datos no permiten afirmar efectos directos sobre variables como autoestima o rendimiento. Por tanto, los hallazgos deben comprenderse como experiencias situadas de tres docentes y no como resultados generalizables al conjunto del profesorado con discapacidad. Los hallazgos indican que las experiencias de los profesores con discapacidades se generan mediante una relación dinámica entre las condiciones del ambiente escolar y las respuestas que estos docentes y sus comunidades implementan en respuesta a esas condiciones. Esto es parte del objetivo de entender lo que viven y perciben los educadores con discapacidad, tomando en cuenta los obstáculos, apoyos y tácticas que configuran

su ejercicio profesional. Las barreras más importantes que se han identificado son las de tipo actitudinal, estructural y de accesibilidad, las cuales se evidencian sobre todo cuando los apoyos que se necesitan no están disponibles o dependen de soluciones circunstanciales.

Simultáneamente, los involucrados aprecian las colaboraciones institucionales brindadas por sus instituciones, como la modificación de espacios, el acompañamiento de otros profesionales y la ayuda de compañeros y alumnos. Estos apoyos se presentan como importantes facilitadores de la práctica profesional, y demuestran que la inclusión no solo se lleva a cabo por medio de disposiciones normativas, sino también a través de prácticas institucionales y relaciones diarias.

Las estrategias utilizadas por los maestros, como la aplicación de tecnologías, la adaptación de recursos, la reestructuración de las interacciones en el aula y la petición de apoyos específicos, demuestran que son capaces de adecuar su práctica pedagógica a sus circunstancias particulares. Por lo tanto, el desempeño profesional de los participantes no puede explicarse solamente en función de su discapacidad, sino a través de la interacción entre barreras, apoyos y tácticas de adaptación.

El aporte fundamental de la investigación es mostrar, a partir de experiencias concretas, la posible distancia entre las políticas generales de inclusión y las circunstancias específicas en que se llevan a cabo en los centros educativos. Al mismo tiempo, muestra el rol que desempeñan las comunidades educativas en la creación de condiciones de accesibilidad y participación. Su propósito es ayudar a entender las circunstancias que pueden favorecer o entorpecer su desempeño profesional en contextos escolares parecidos.

LIMITACIONES

Este estudio tiene algunas limitaciones que se deben tener en cuenta al analizar sus resultados. Primero, el estudio se realizó con un pequeño grupo de participantes (tres docentes con discapacidad), elegidos por conveniencia. Esto se debe a las características del enfoque fenomenológico y a la escasa cantidad de profesores con discapacidad que trabajan actualmente en el sistema escolar de la ciudad de Curicó. Aunque esta estrategia proporcionó historias valiosas y detalladas sobre las experiencias vividas, restringe la capacidad de aplicar los descubrimientos en otros entornos educativos o con maestros que tengan distintas discapacidades y antecedentes profesionales. En segundo lugar, la investigación se enfocó en un área geográfica específica, por lo que las condiciones institucionales, culturales y organizacionales mencionadas pueden ser diferentes en otras partes del país. La información se obtuvo solo de entrevistas semiestructuradas, que se basaron en las percepciones y experiencias de los participantes. Por lo tanto, los resultados muestran una interpretación personal del fenómeno estudiado y no incluyen la perspectiva de otros actores importantes, como directivos, colegas, estudiantes o familias. Finalmente, como se trata de un estudio cualitativo y transversal, no se pudo analizar cómo han cambiado las experiencias de los docentes con el tiempo ni evaluar el impacto de posibles cambios en las políticas de inclusión. En este contexto, futuras investigaciones podrían incluir más participantes, de diferentes regiones y niveles educativos, usar varias fuentes de información y realizar estudios que analicen la trayectoria profesional de los docentes con discapacidad a lo largo del tiempo, para entender mejor qué factores ayudan a su inclusión en el sistema escolar chileno. En consecuencia, el valor del estudio no reside en la generalización estadística de sus resultados, sino en la posibilidad de comprender experiencias situadas que permitan reconocer condiciones, barreras y apoyos relevantes para otros contextos educativos con características semejantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Bobadilla, M. del R. (2013). Educación, diversidad e inclusión: La educación intercultural en perspectiva. Ra Ximhai, 9(1), 49–59. https://doi.org/10.35197/rx.09.01.2013.03.om

Ainscow, M. (2020). Promoting equity in schools: Collaboration for diversity and inclusion (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429279140

Aliaga González, D., Barrales Abreu, A., Jara Ramírez, J. M., & Olivares Vargas, M. B. (2021). Auditoría ética a la Ley 20.422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad desde el quehacer práctico del trabajo social. Revista de Inclusión Social, 4(1), 45–60. https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2734

Arnaiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Ediciones Aljibe.

Barbosa-Vioto, J., & Vitaliano, C. R. (2013). Educação inclusiva e formação docente: Percepções de formandos em pedagogia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5*(11), 353–373. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.eifd

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE Publications.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139–167.

Cruz Vadillo, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: Una mirada desde lo relacional. Sinéctica, (53), 28–44. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-004

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 32*(4), 601–616. https://doi.org/10.1080/01411920600775316

Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., & López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. Revista de Educación Inclusiva, 15(2), 67–85.

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. International Universities Press.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Fraser, N. (1997). Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315822174

García, P. S., & Resino, D. A. (2021). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: Una perspectiva de género, edad y experiencia previa. Revista de Educación Inclusiva, 14(2), 45–67.

González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Educación y Educadores, 21(2), 200–218.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 6(2), 151–182. https://doi.org/10.1080/713698714

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2021). Informe anual sobre la situación de los derechos humanos en Chile 2021. https://www.indh.cl/biblioteca/informes-anuales/

Juyumaya, J., & Demicheli, G. (2022). Inclusión escolar en Chile: Un estudio de cambio y desarrollo organizacional en una comunidad educativa. Multidisciplinary Business Review.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. Contemporary Educational Psychology, 36(2), 114–129. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE Publications.León Guerrero, M. J. (2012). La educación inclusiva: Evaluación e intervención didáctica para la diversidad. Síntesis.

Mañas Olmo, M., Cortés González, P., & González Alba, B. (2022). Segregación escolar, discapacidad e identidad: Un estudio narrativo biográfico. Revista de Educación Inclusiva, 15(2), 10–29.

Martínez, Á., & Parra, K. (2017). Cambio educativo y tecnologías digitales: Una aproximación crítica. Revista de Educación, 15(3), 45–60. https://doi.org/10.15366/revedu2017.15.3.004

Moriña Díez, A., & Carballo Delgado, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: Respondiendo a sus necesidades de formación. Psicologia Escolar e Educacional, 22(número especial), 87–95. https://hdl.handle.net/11441/85888

Oliver, M. (1990). The politics of disablement. Macmillan.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Riquelme, E. (2016). Identidad profesional docente: Práctica pedagógica en contexto mapuche. *Estudios Pedagógicos, 42*(2), 269–284. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200015

Ramírez, S., & Soto, A. (2020). Docentes con discapacidad: Desafíos y oportunidades en el sistema educativo chileno. Editorial Inclusión Educativa.

Rivera Pavez, D. B., & Martich Águila, C. V. (2018). El rol del educador diferencial en Chile y sus transformaciones: Cambios, enfoques y paradigmas en función de las políticas de educación especial desarrolladas en Chile entre 1990 y 2017 [Tesis, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorios Latinoamericanos. https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3122284

Sánchez Díaz, M. N., & Morgado Camacho, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: Qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. Siglo Cero, 52(1), 27–43. https://doi.org/10.14201/scero20215212743

Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica.

San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14(2), 191–211.

Seidman, I. (2013). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences (4th ed.). Teachers College Press.

Shakespeare, T. (2013). Disability rights and wrongs revisited (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315887456

Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories: Studies in social psychology. Cambridge University Press.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Universidad del Desarrollo. (2024, 19 de agosto). Presentan primer diagnóstico sobre inclusión en el sistema educativo chileno. https://www.udd.cl/noticias/2024/08/19/presenta-primer-diagnostico-sobre-inclusion-en-el-sistema-educativo-chileno/

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. Perspectiva Educacional, 58(1), 115–138. https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.



Experiencias de docentes con discapacidad en el sistema escolar: barreras, apoyos y estrategias para el ejercicio profesional © 2026 by Alejandro Espinoza Guzmán y Jorge Alejandro Becerra is licensed under CC BY-NC-SA 4.0